الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة/منطقة خان يونس التعليمية في مقرر اللغة العربية (١)

د. شريف علي حماد*

د. سليمان إبراهيم الغلبان**

* مشرف أكاديمي متفرغ، منطقة خان يونس التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

** مشرف أكاديمي، منطقة خان يونس التعليمية، جامعة القدس المفتوحة.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في مساق اللغة العربية (١)، وتصنيف هذه الأخطاء وفق المهارات الإملائية الواردة في هذا المساق والتعرف إلى الأسباب المحتملة، والكامنة وراء هذه الأخطاء، ومن ثم وضع المقترحات لعلاجها. ولتحقيق ذلك قام الباحثان بحصر القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية(١)، ثم اختيار عينة قوامها (١٤٦) كراسا من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي للمساق، وحصر الأخطاء وتصنيفها، وتحليلها. وقد أظهرت نتائج التحليل، وجود أخطاء في كتابة الهمزة، أول الكلمة، ووسطها، ونهايتها، وفي التاء المربوطة، والألف في نهاية الكلمة، وعدم التفريق بين واو الضمير، والواو الأصلية، وواو الجماعة، وبين الألف المقصورة، والياء في نهاية الكلمة، وقد أوصى الباحثان بوجوب تخصيص وحدة مستقلة في مساق اللغة العربية(١) تختص بمهارات كتابة الهمزة، وزيادة عدد ساعات مساق اللغة العربية(١) من ساعتين إلى ثلاث ساعات.

Abstract:

This study aimed to specify the common spelling mistakes of Al- Quds Open University students in Arabic language(1) and classifying these mistakes according to the spelling skills listed in Arabic course(1) and identifying the possible and potential reasons behind making these mistakes. then to give some suggestions to treat them.

To achieve this the two researchers allocated the dictational rules found in the course, then chose a sample of (146) final exam answer booklets for students in Arabic course and identified these mistakes, classifying and analyzing them.

The results of the analysis showed that there are mistakes in writing the hamzah at the beginning, the middle and the end of the word , ataa al marbouta ,al – alef at the end of the word and the students inability to differentiate between waw adameer and alwaw al-asliya and waw al jamaa and between al alef almaqsourah and the yaa at the end of the word.

The two researchers recommended that there is a necessity to assian a unit in the course to deal with the correct writing al- hamzah and to increase the course from two to three credit hours.

مقدمة:

ينبع الاتجاه الحديث في تعليم اللغة العربية من وظيفتها وسيلة للاتصال وأداة للتعبير عن الأفكار، وهذا يفرض تدريسها على أساس مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والحديث، والقراءة، والكتابة، غير أن الكتابة تعد من أهم مهارات اللغة التي لا يمكن إغفالها؛ لإن كثيرا من العلماء عدوا الكتابة أهم المخترعات التي توصل إليها العقل البشري على الإطلاق، حيث إن الاتصال بالكلمة المكتوبة يحتاج إلى درجة عالية من الدقة والكفاءة من الكاتب. وسلامة الكتابة من حيث الرسم الإملائي لها دور كبير في تحقيق فهم المكتوب، وتيسير القراءة، بينما يؤدي الخطأ في رسم الحروف إلى تغيير المعنى وتشويه الكتابة، وإجهاد القارئ (١/ ٢، ١٩٣/ ٢٣٢)، ونظراً لأهمية الإملاء فقد حظي تعليمه بقدر كبير من الاهتمام في مراحل التعليم العام.

ومساق اللغة العربية "١" في جامعة القدس المفتوحة يهدف إلى إعانة الدارس على تقويم لسانه، وعصمة أسلوبه، وصحة أداء كتابته، ومساعدته على الكتابة الصحيحة التي تعتبر وسيلة مهمة في الاتصال، ولهذا احتل تدريس مساق اللغة العربية(١) في برامج جامعة القدس المفتوحة، مساحة مهمة، من حيث أنه يعتبر متطلباً جامعياً لكل البرامج، وعلى الرغم مما توليه جامعة القدس المفتوحة، من عناية في اختيار المشرفين الأكاديميين، من ذوي الخبرة العالية في اللغة العربية إلا أن الصيحات تتعدد بالشكوى من ضعف الدارسين، والخريجين، في اللغة العربية بصفة عامة وفي الإملاء بصفة خاصة، حيث تعالت الصيحات من كثرة الأخطاء الإملائية التي يرتكبها الدارسون أثناء الامتحانات، فتشيع في كتاباتهم الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية.

ولم تقتصر الشكوى على ضعف طلاب التعليم العام فحسب، بل تجاوزتهم إلى الخريجين، ويلاحظ ذلك من خلال اللحن والتحريف في لوحات الإعلان وشاشات التلفاز، والصحف اليومية، والكتب الرسمية وغير الرسمية، لذا فالشكوى ليست قاصرة على التعليم العام بل امتدت إلى الدارسين في الجامعات، وإذا أردنا البحث عن الأسباب التي يرجع إليها ضعف الدارسين في اللغة العربية بعامة، والإملاء بخاصة، نجدها كثيرة، والمشكلة الكبرى عندما يكون خريج الجامعة هو سر المشكلة حيث يصبح الأمر خطيراً.
ومع أن جامعة القدس المفتوحة تولي اهتماماً خاصاً لتدريس مساق اللغة العربية(١) للبرامج كافة، إلا أن هناك شبه اتفاق على ضعف مستوى الدارسين في مساق اللغة العربية، وهذا

يستلزم تضافر الجهود بين الجامعات الفلسطينية المسئولة عن تخريج الدارسين، للتغلب على الضعف في اللغة العربية ووضع اليد على المستوى الحقيقي لهذا الضعف في قواعد اللغة العربية. إن المهمة صعبة، أمام مواجهة هذه المشكلة، وقد دعا هذا الباحثين إلى التفكير، في إجراء مثل هذه الدراسة للتعرف إلى الأخطاء الإملائية الشائعة، لدى الدارسين بجامعة القدس المفتوحة في منطقة خان يونس التعليمية في مساق اللغة العربية "١" ووضع الحلول لعلاجها.

مشكلة الدراسة:

تتلخص مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين في جامعة القدس المفتوحة منطقة خان يونس التعليمية في مساق اللغة العربية؟ "١"؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما القواعد الإملائية في مساق اللغة العربية (١) التي تدرس بجامعة القدس المفتوحة؟
٢. ما أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى الدارسين؟
٣. هل تصل الأخطاء الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية "١" إلى حد الشيوع؟
٤. هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس؟
٥. هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير التخصص؟
٦. ما الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى: -

١. تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين في مساق اللغة العربية "١".
٢. تصنيف الأخطاء الإملائية الشائعة تحت المهارات الإملائية الواردة في مساق اللغة العربية "١".
٣. التعرف إلى الفروق في الأخطاء الإملائية بين الذكور والإناث والتخصص.
٤. وضع اليد على الأسباب المحتملة والكافية وراء هذه الأخطاء.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على تحديد الأخطاء الإملائية الشائعة لدى الدارسين في مساق اللغة العربية "١" في (جامعة القدس المفتوحة) منطقة خان يونس التعليمية في الفصل الدراسي (٢٠٠٣٠٣)، وذلك وفقاً لما ورد من مهارات إملائية في المساق، ومن خلال كتابات الدارسين في الامتحان النهائي لذلك الفصل للاعتبارات الآتية: -

أ- يوضع امتحان اللغة العربية (١) في جامعة القدس المفتوحة وفق معايير علمية ترسل للمشرف الأكاديمي من قبل دائرة القبول والتسجيل والامتحانات ومتابعة دائرة الضبط والنوعية، تتضمن معايير الاختبارات العلمية، وللمزيد يمكن الرجوع إلى تكليفات المشرفين في إعداد الامتحانات النهائية.

ب- إن الإجابة عن امتحان نهاية الفصل إجابة تحريرية لبعض الأسئلة، وقد تدخل في نطاق التعبير التحريري الذي يعتبر نشاطاً لغوياً مهماً، لذلك اتجه النظر إليه ليكون موضوع الدراسة بالنسبة للمطالبة الإملائية للدارسين في جامعة القدس المفتوحة عن طريق التعرف إلى أخطائهم الإملائية الشائعة.

ج- إن أسئلة الامتحان النهائي تنصب على مادة درسها الطلاب وقرأوها وفهموها، ومن ثم أتيحت لهم الفرصة لوجود مصادر لمادة يكتبونها دون عناء، بحيث لا يشغلهم البحث عن المادة أو الفكرة عن إجادة الكتابة السليمة.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من:

١. تقديم تصور معقول في ضوء نتائج الدراسة، يتضمن آلية جديدة لمكافحة الأخطاء الإملائية لدى الدارسين.
٢. قد تشكل هذه الدراسة منطلقاً للقيام بدراسات أخرى على مساقات أخرى في جامعة القدس المفتوحة تعزز هذه الدراسة، لا سيما أن الجامعة في تطور ونماء مستمرين في مقرراتها.
٣. الوقوف على حجم ظاهرة الأخطاء الإملائية عند الدارسين في الجامعة.

منهج الدراسة:

يتبع الباحثان في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي.

مصطلحات الدراسة:

الخطأ الإملائي الشائع : هو رسم الكلمة بصورة مخالفة لقاعدة رسمها المصطلح عليه، وذلك بزيادة حرف أو نقص حرف أو تغيير الحرف من ممدود إلى مقصور، ومن مربوط إلى مفتوح أو العكس، أو إبدال الحروف، أو قلب الحركات القصيرة، أو تقديم حرف أو تأخيره، وقد اعتبر الباحثان نسبة الشيوع ٤٠٪ .

مساق اللغة العربية " ١ " : من المتطلبات التأسيسية لبرامج جامعة القدس المفتوحة كافة(٤) . وهو يهدف إلى كشف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها الطلبة وتصحيحها وكتابتها كتابة إملائية صحيحة وفقاً لقواعد رسم اللغة العربية الخالية من الأخطاء الشائعة(٥/ د) .

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي لمساق اللغة العربية " ١ " ، وقد كانت عينة الإجابات تساوي (١٤٦) إجابة والجدول الآتي يوضح ذلك :

الجدول " ١ "

البرامج	ذكر	أنثى	المجموع
التربية	٣١	٢٨	٥٩
الحاسوب	٩	٤	١٣
التنمية الاجتماعية	١٨	٦	٢٤
الإدارة	٢٠	٥	٢٥
العلوم الإدارية	٢٠	٥	٢٥
المجموع	١٠٨	٤٨	١٤٦

إجراءات الدراسة:

سيتبع الباحثان الإجراءات الآتية لتحقيق أهداف الدراسة : -

١ . حصر القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية " ١ " لاستخدامها معياراً عند تحديد الأخطاء الإملائية للدارسين .

٢ . تحديد أسس حصر الأخطاء الإملائية وحساب الشيوع .

٣ . تحديد خطوات حصر الأخطاء الإملائية ب : -

أ. اختيار عينة ممثلة من إجابات الدارسين على الامتحان النهائي لمساق اللغة العربية " ١ " في الفصل الدراسي (٢٠٠٣٠٣) لتكون موضوعاً للدراسة.
ب. دراسة كتابات الدارسين وحصر الأخطاء وتحليلها وتصنيفها.
ت. رصد نتائج الدراسة ببيان حجم الأخطاء الإملائية التي أخطأ فيها الدارسون ونسبة شيوع هذه الأخطاء.
ث. بيان نوع الأخطاء الإملائية داخل كل مهارة إملائية ونسبة شيوعها.
ج. التعرف إلى أسباب الأخطاء الإملائية المفترضة من نتائج تحليل الأخطاء.
ح. تقديم مقترحات لعلاج هذه الأخطاء.

الدراسات السابقة:

قام حسن شحاته ١٩٧٨(٦) بدراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية، لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي، وتحديد أسبابها وعلاجها، وأكدت النتائج أن من أكثر الأخطاء شيوعاً كتابة الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة، والألف اللينة، والتنوين. كما توصلت إلى أن من بين أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية يعزى إلى معلم اللغة العربية.

كما قامت نوال عبد المنعم قاضي، ١٩٨١ (١٦) بدراسة هدفت إلى تحديد حجم الأخطاء لدى عينة من التلميذات، في الهمزة أول الكلمة، والهمزة المتطرفة، والمتوسطة، والمد بأنواعه، وتاء التأنيث المربوطة، والمفتوحة، والتعرف إلى أسباب الأخطاء كما هي في الواقع، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لتحديد حجم الأخطاء الإملائية، وقد أظهرت الدراسة أن الأخطاء الإملائية تشيع عند التلميذات، كما أظهرت أن أسباب شيوع الأخطاء الإملائية يرجع إلى طريقة التدريس، وقصر حجم الموضوع الإملائي وقلة عدد حصص الإملاء.

وهدفت دراسة عبد الوهاب هاشم، وعثمان مصطفى ١٩٩١ (١٢) إلى قياس مدى إتقان طلبة كليات التربية، شعبة التعليم الابتدائي لمهارات الإملاء اللازمة للتلاميذ الذين سيقومون بتدريسهم، وأكدت نتائج الدراسة أن الطلاب المعلمين لا يتقنون مجموعة من المهارات الإملائية، والتي تمثلت في كتابة الهمزات بأنواعها، والألف اللينة، واستخدام علامات الترقيم.

كما هدفت دراسة أحمد رشوان ١٩٩٢ (٣) إلى حصر الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلبة شعبة التعليم الابتدائي، تخصص علوم ورياضيات، بكليات التربية بأسيوط

وقنا وأسوان، وأظهرت نتائج الدراسة وجود ضعف لدى عينة الدراسة (طلاب شعبة التعليم الابتدائي) في قواعد الإملاء، كما أظهرت أن الأخطاء الشائعة هي مظهر من مظاهر الضعف اللغوي العام لدى المتعلمين، وهي ترجع إلى الضعف اللغوي لدى المعلم.

كما قام حسني عمر ١٩٩٣ (٧) بدراسة هدفت إلى معرفة مستويات التمكن من استخدام علامات الترقيم لدى الطلاب المعلمين في سلطنة عمان، وجمهورية مصر العربية، بأسلوب الموازنة بينهما، وقد أظهرت النتائج انخفاض مستوى الطلاب في استخدام علامات الترقيم في سلطنة عمان وجمهورية مصر العربية.

وفي الإطار ذاته، قام سيد السائح حمدان ١٩٩٣ (٩) بدراسة هدفت إلى تحديد الأخطاء الإملائية في كتابات معلمي المرحلة الابتدائية، أثناء تأهيلهم للمستوى الجامعي، ومعرفة أسباب هذه الأخطاء من وجهة نظر المعلمين والموجهين والخبراء، ووضع تصور مقترح لعلاج هذه الأخطاء دون تطبيقه، وأكدت النتائج وجود أخطاء إملائية شائعة في كتابات معلمي المرحلة الابتدائية، وأن السبب يعود إلى سوء إعداد المعلم، وعدم دراسته لقواعد الإملاء في مرحلة الإعداد.

كما قام محمد حسن المرسي ١٩٩٥ (١٣) بدراسة هدفت إلى التحقق من فعالية التعلم التعاوني، في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي، من خلال مجموعات التعلم التعاوني، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الإملاء والنحو، والمضمون في التعبير وترابط الفقرات، ولم تثبت الدراسة وجود فروق دالة بين البنين والبنات في هذا الأثر.

وهدفت دراسة ناهد درويش ١٩٩٥ (١٥) إلى معرفة المهارات الإملائية التي يجب أن يتقنها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، وذلك ببناء برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء، وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من الأخطاء التي حصرت، وهي الهمزة أول الكلمة ووسطها وآخرها، والألف اللينة، والتنوين والتاء المربوطة والمفتوحة، وأكدت الدراسة على فعالية البرنامج المقترح في علاج الأخطاء لدى عينة الدراسة.

كما هدفت دراسة شعبان غزالة ١٩٩٦ (١١) إلى معرفة الأخطاء الهجائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية بالسعودية، وبناء برنامج لعلاج بعض الأخطاء، وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية البرنامج المعد في علاج الأخطاء التي تمثلت في الألف اللينة والمد.

وقد هدفت دراسة مصطفى إسماعيل موسى و خلف حسن محمد ٢٠٠١ (١٤) إلى معرفة أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد، ولتحقيق ذلك صممت وحدة للتدريب على تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة، وصمم اختبار لقياس التحصيل في القواعد الإملائية، والنحوية المتصلة بالأخطاء الشائعة، لمعرفة العلاقة الارتباطيه بين التحصيل ومهارات تحليل الأخطاء، طبقت الأدوات على مجموعتي البحث التجريبية والضابطة وكان أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، فيما يتصل بمستوى تحصيل القواعد الإملائية، والنحوية المرتبطة بالأخطاء الشائعة، ووجود فروق لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠١ , ٠) في التدريب على تحليل الأخطاء بالأسلوب المباشر، وتحديد أنواع الأخطاء الإملائية، وتصنيف الأخطاء اللغوية وتصميمها، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب المعلمين، في شعبة اللغة العربية بكليات التربية على مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة، وتقديم مقرر مقترح في تحليل الأخطاء اللغوية من خلال الصحف والمجلات والتلفاز.

كما هدفت دراسة حنان مصطفى راشد ٢٠٠٤ (٨) إلى معرفة مهارات الكتابة اللازم توافرها لدى الطالبة المعلمة، والتعرف على مدى تمكنها من هذه المهارات، وبناء برنامج لتنمية المهارات الكتابية والتحقق من فعاليته، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي مطبقة الأدوات على عينة قوامها (٧٤) طالبة معلمة من طالبات الفرقة الثالثة، شعبة التربية- تخصص اللغة العربية والدراسات الإسلامية بجامعة الأزهر فرع القاهرة، وكان من أهم النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥ , ٠) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، ووصولها إلى حد التمكن في المهارات الكتابية وقد أوصت الباحثة بضرورة تضمين برامج إعداد المعلم مقرراً يتناول قواعد الإملاء وعلامات الترقيم.

كما هدفت دراسة سعاد عبد الله المنيفي ٢٠٠٤، (١٠) إلى تتبع تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من خلال نقصان أخطائهن الإملائية والنحوية، ولتحقيق هذا الهدف قامت الباحثة بإجراء دراسة نظرية حول التعبير الكتابي وتحليل الأخطاء، وراجعت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ثم أجرت البحث باتباع ما يأتي:

- استكتاب التلميذات عينة البحث مقالين صُحِّحا من طرف مختصات في اللغة العربية، ثم راجعتها الباحثة، وتأكدت من ثبات التصحيح وصدقه.
- حصر المباحث الإملائية والنحوية التي أخطأت فيها التلميذات.

- تحديد الأخطاء الإملائية والأخطاء النحوية عند كل تلميذة من تلميذات الصفوف الثلاثة، وحساب النسبة المئوية للأخطاء في كل مبحث لكل صف دراسي.
- حساب الفروق بين أخطاء التلميذات الإملائية والنحوية في الصفوف الثلاثة.
- تفسير التطور في التعبير الكتابي كما يتمثل في نسبة الأخطاء من صف إلى صف دراسي آخر.

وقد تمثلت نتائج البحث فيما يأتي:

- تعددت المباحث الإملائية التي أخطأت فيها التلميذات فشملت (همزة القطع، وهمزة الوصل، وزيادة حرف، وحذف حرف، وإبدال حرف، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة، والتاء المربوطة، والتاء المفتوحة، وفصل ما يجب وصله، ووصل ما يجب فصله، وزيادة سن، وحذف سن، وحركة المد، وتنقيط ما يلزمه نقط، واللام الشمسية والقمرية)، وظهرت أخطاء تعود إلى خطوط التلميذات. كما تعددت المباحث النحوية فشملت (كسر همزة إن وفتحها، والمفعول به، والضمائر، وخبر كان، وحروف الجر، والنعت، وإعراب الفعل المضارع، والإضافة، والاسم المعطوف، والفاعل، واسم إن، وأسماء الإشارة، والاسم المجرور بحرف جر، والمبتدأ، وخبر المبتدأ، والأسماء الموصولة، والحال، والمفعول المطلق، والبدل، والمنصوب على الاختصاص، واسم كان، والعدد، وخبر إن، ونائب الفاعل، وتأنيث الفعل مع الفاعل، والممنوع من الصرف، والأوزان التي يستوي فيها المذكر والمؤنث).
- توجد فروق بين أخطاء تلميذات الصفوف الثلاثة في المباحث الإملائية الآتية: (زيادة حرف، وحذف حرف، وفصل ما يجب وصله). وفي المباحث النحوية الآتية: (حروف الجر، والنعت، واسم إن، وخبر إن، والممنوع من الصرف، والأوزان التي يستوي فيها المذكر والمؤنث). وهذا يعني حدوث تطور في كتابة التلميذات بغض النظر عن نوع التطور.
- طرأ تطور إيجابي على أخطاء التلميذات في المبحث الإملائي: (زيادة حرف)، كما طرأ التطور الإيجابي أيضا على الأخطاء التي يمكن إرجاعها إلى خطوطهن، وحدث التطور الإيجابي في المبحثين النحويين: (حروف الجر، والنعت)؛ قلت أخطاء التلميذات بارتقائهن من صف إلى صف أرقى منه.

وهدفت دراسة محمد دهيم الظفري ٢٠٠٦(١٧) إلى تعرف الأخطاء الإملائية الشائعة

في اللغة العربية عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت ؛ كما هدفت إلى تحديد العلاقة بين نوع الأخطاء وكمِّها وبين متغيرات : جنس الطالب ، وخبرة المعلم ، والتحصيل الدراسي ، وأخيرا الصف المدرسي ، وقد شارك في هذه الدراسة أربعمائة وستة وستون (٤٦٦) طالبا وطالبة ينتمون إلى عشر (١٠) مدارس ، اختيرت بشكل عشوائي ، وذلك بواقع مدرستين عن كل منطقة تعليمية ، إحداهما للبنين والأخرى للبنات ، ومن كل مدرسة من المدارس المختارة حُدِّد فصلان أحدهما لطلاب الصف الثالث وطالباته ، والآخر لطلاب الصف الرابع المتوسط وطالباته ، كما شارك في الدراسة مائة وأربعة وثلاثون (١٣٤) من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة المتوسطة ، اختيروا بشكل عشوائي ، روعي فيه تمثيل المناطق التعليمية الخمس ، وقد شملت العينة بالإضافة إلى المعلمين اثنين وعشرين (٢٢) موجها وموجهة من وزارة التربية ، وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب وطالبات الصفين الثالث والرابع المتوسط بلغت ثلاثة وثلاثين (٣٣) خطأ ، وبلغت نسبة الخطأ الأكثر شيوعا ٩٦٪ ، وتوصلت الدراسة كذلك إلى وجود علاقة دالة إحصائيا عند مستوى ٠٥ , ٠ بين نوع الأخطاء الإملائية وكمها ، وبين بعض المتغيرات كالجنس وخبرة المعلم والتحصيل الدراسي للطالب وكذلك الصف المدرسي ، وقد نوقشت هذه النتائج في إطار نتائج الدراسات السابقة التي استعرضت في الجانب النظري للبحث .

تعقيب على الدارسات السابقة:

يتضح أن الدراسات السابقة اهتمت بتشخيص الأخطاء الإملائية الشائعة في التعليم العام ، والتعليم الجامعي ، وتلتقي هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في معالجتها للمشكلة ذاتها ، ومعرفة الأسباب الحقيقية الكامنة وراء شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة جامعة القدس المفتوحة ـ منطقة خان يونس التعليمة في مساق اللغة العربية " ١ " .

نتائج الدراسة:

قام الباحثان بتحليل كتابات الدارسين في الامتحان النهائي لمقرر اللغة العربية " ١ " ومن خلال هذا التحليل سيجيبان عن أسئلة الدراسة .

أولاً : الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على " ما القواعد الإملائية في مساق اللغة العربية (١) التي تدرس بجامعة القدس المفتوحة؟

أ. قام الباحثان بحصر القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية " ١ " لاستخدامها

معياراً في تحديد الأخطاء الإملائية .

وهذه القواعد هي :

الهمزة في أول الكلمة، والهمزة في وسط الكلمة، والهمزة في نهاية الكلمة. والتاء المربوطة، والألف في نهاية الفعل الثلاثي وغير الثلاثي، والتفريق بين واو الضمير والواو الأصلية وواو الجمع أو جمع المذكر السالم، والتفريق بين الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة. (٥/ ٧٦)

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على " ما أكثر الأخطاء الإملائية شيوعاً لدى الدارسين؟ " .

قام الباحثان بتطبيق المعيار " القواعد الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية " ١ " على كتابات الدارسين وتتمثل فيما يأتي :

١ . الهمزة في أول الكلمة :

والجدول الآتي يوضح ذلك

الجدول " ٢ "

أخطاء عينة الدراسة في الهمزة أول الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الهمزة في أول الكلمة	الأرشاد	كتابة الهمزة على الألف	الإرشاد
	إستخدام	كتابة همزة قطع تحت الألف	استخدام
	بإسمه	كتابة همزة قطع تحت الألف	باسمة
	بالإبقاء	حذف الهمزة (خطأ مركب)	بالإبقاء
	الأنسان	وضع الهمزة على الألف	الإنسان
	أبن	وضع همزة قطع على الألف	ابن
	بالأنتماء	وضع همزة قطع على الألف	بالانتماء
	وأستئناف	وضع همزة قطع على الألف	واستئناف
	الأحراج	وضع الهمزة على الألف	الإحراج
	إضطر	وضع همزة قطع تحت الألف	اضطر
	أذكر	وضع همزة قطع على الألف	اذكر

من خلال جدول " ٢ " تبين أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة الهمزة البادئة وكان الخطأ متكرراً في همزة الوصل وهمزة القطع ووضع الهمزة إما على الألف، أو تحت الألف، أو

حذفها في أماكن أخرى من المفترض أن تكون هذه الهمزة محققة .

٢ . الهمزة في وسط الكلمة :

الجدول "٣"

أخطاء عينة الدراسة في الهمزة المتوسطة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الهمزة في وسط الكلمة	المرؤه	كتابة الهمزة على واو	المروءة
	المروئة	كتابة الهمزة على نبرة	المروءة
	المروءأ	تكرار الهمزة	المروءة
	المرؤئه	كتابة الهمزة على واو ونبرة	المروءة
	المروؤه	كتابة الهمزة على واو وإضافة واو	المروءة
	المروأه	كتابة الهمزة على ألف	المروءة
	المروه	عدم كتابة الهمزة	المروءة
	المرأه	كتابة الهمزة على ألف وحذف الواو	المروءة
	المرأ	كتابة الهمزة على ألف وحذف الواو والتاء	المروءة
	المرأءه	كتابة الهمزة على ألف وعلى السطر وحذف الواو	المروءة
	المروئان	كتابة الهمزة على نبرة وإضافة ألف ونون	المروءة
	قرأه	كتابة الهمزة على ألف	قراءة
	قرئه	كتابة الهمزة على نبره وحذف الألف	قراءة
	قراء	حذف التاء المربوطة	قراءة
	اللئم	كتابة الهمزة على نبره	اللؤم
	اللؤوم	إضافة واو	اللؤم
	من أبنائوه	إلحاق واو بالهمزة	أبنائه
	أبناءه	كتابتها بعلاقتها بما سبقها	أبنائه
	أبناءهو	الهمزة على السطر وإلحاق واو بالهاء	أبنائه
	لأبناءنا	الهمزة على السطر وإلحاق النون والألف	لأبنائنا
	الراسئل	حذف الألف بعد السين وتقديمها بعد الراء	الرسائل
	شيئ	الهمزة على الياء دون تنوين	شيئاً
	من أنبياءهم	الهمزة على السطر بدون نبرة	أنبيائهم

من خلال الجدول "٣" تبين أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة الهمزة في وسط الكلمة في مواقع عدة، وبأشكال مختلفة فنجد كتابتها على نبرة، ومرة على السطر وأخرى على واو أو زيادة حروف أو نقصان حروف بخلاف المعيار الذي وضع لذلك.

٣. الهمزة في نهاية الكلمة:

الجدول "٤"

أخطاء عينة الدراسة في الهمزة نهاية الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الهمزة في نهاية الكلمة	يبداء	كتابة الهمزة على السطر	يبدأ
	والبداء	إضافة الهمزة على السطر	والبدء
	ما بداء	كتابة الهمزة على السطر	ما بدأ
	يقراء	كتابة الهمزة على السطر	يقرأ
	مبتداء	كتابة الهمزة على السطر	مبتدأ
	القارى	إهمال كتابة الهمزة	القارئ
	القارء	حذف الألف اللينة وكتابة الهمزة على السطر	القارئ
	أتوكأو	إضافة واو بعد الهمزة	أتوكأ
	قال هي عصاي أتكئ	كتابة الهمزة على ألف لينة	أتوكأ

من خلال الجدول "٤" تبين أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة الهمزة في نهاية الكلمة في مواضع عدة، منها كتابتها على ألف وعلى السطر، أو إضافة همزة أو حذف حرف تتكئ عليه الهمزة.

٤ . التاء المربوطة والهاء :

الجدول " ٥ "

أخطاء عينة الدراسة في التاء المربوطة والهاء

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
التاء المربوطة والهاء	الحياه	عدم اعجام التاء المربوطة	الحياة
	الكلمه	عدم اعجام التاء المربوطة	الكلمة
	الطيبه	عدم اعجام التاء المربوطة	الطيبة
	فاطمه	عدم اعجام التاء المربوطة	فاطمة
	المروءه	عدم اعجام التاء المربوطة	المروءة
	سرعه	عدم اعجام التاء المربوطة	سرعة
	الخطبه	عدم اعجام التاء المربوطة	الخطبة
	الصامطه	خطأ مركب	الصامتة
	عمليه	عدم اعجام التاء المربوطة	عملية
	متعدده	عدم اعجام التاء المربوطة	متعددة
	مكتوبه	عدم اعجام التاء المربوطة	مكتوبة
	مكروهه	عدم اعجام التاء المربوطة	مكروهة
	قراه	خطأ مركب	قراءة
	ألفاظة	كتابة الهاء تاء مربوطة	ألفاظه
	لباقتة	كتابة الهاء تاء مربوطة	لباقته

تبين من خلال الجدول " ٥ " أن عينة الدراسة قد أخطأت في كتابة التاء المربوطة، ورسمتها هاء، وكذلك اعتبار الهاء تاء مربوطة، بالإضافة إلى الأخطاء المركبة في أثناء الكتابة في الكلمات نفسها .

٥ . الألف في نهاية الكلمة :

الجدول " ٦ "

أخطاء عينة الدراسة في ألف نهاية الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
الألف في نهاية	رما	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	رمى
الفعل الثلاثي	يحيا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	يحيى
وغير الثلاثي	أقصا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	أقصى
	عصا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	عصى
	أمسا	تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة	أمسى

يلاحظ من كتابات عينة الدراسة تحويل الألف اللينة إلى ألف قائمة ، مما قد يؤدي إلى تغيير المعنى والشكل العام للكلمة .

٦ . التفريق بين واو الضمير والواو التي تلحق بالأسماء :

الجدول " ٧ "

أخطاء عينة الدراسة في التفريق بين واو الضمير والواو التي تلحق الأسماء

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
التفريق بين واو الضمير	ولقد ختمواجتماعهم	تجاهل الألف الفارقة	ختموا
والواو الأصلية	لم يدرسون	وجود النون	يدرسوا
وواو الجماعة	لن تنالوان	إضافة النون	تنالوا
	لم تنفقوان	إضافة النون	تنفقوا
	لن تنالو	تجاهل الألف الفارقة	تنالوا
	لم يدرسون	إضافة النون مع وجود أداة الجزم	لم يدرسوا
	أنتم تحبوالحق	حذف النون بالرغم من عدم وجود أدوات	تحبون
	تحبوا	إضافة الألف بدلاً من النون	تحبون
	يشكوا	إضافة الألف الفارقة	يشكو
	مهندسوا المشروع	إضافة الألف إلى واو الجماعة	مهندسو

يظهر من الجدول " ٧ " أن أفراد عينة الدراسة قد أخطأوا في التفريق بين واو الضمير الواو التي تلحق بالأسماء ، أو تأتي في آخر بعض الأفعال دون وعي بتأثير الأدوات التي تسبق

الأفعال الخمسة .

٧. كتابة الألف في نهاية الكلمة :

الجدول "٨"

أخطاء عينة الدراسة في كتابة الألف في نهاية الكلمة

المعيار	الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
التفريق بين الألف	النحوى	كتابة ألف لينة	النحوي
المقصورة والياء	الدللى	كتابة ألف لينة مع خطأ مركب	الدلالي
في نهاية الكلمة	الكتابى	كتابة ألف لينة	الكتابي
	الصرفى	كتابة ألف لينة	الصرفي
	الأسلوبى	كتابة ألف لينة	الأسلوبي
	الامدى	كتابة ألف لينة مع خطأ مركب	الآمدي
	الوظيفى	كتابة ألف لينة	الوظيفي

يظهر من الجدول "٨" أن أخطاء عينة الدراسة في كتابة الياء في آخر الكلمة ألفاً مقصورة لينة، مما يؤدي إلى إبدال حرف بحرف آخر .

ثالثاً : للإجابة عن السؤال الفرعي الثالث الذي ينص على "هل تصل الأخطاء الإملائية المقررة في مساق اللغة العربية "١" حد الشيوع؟ "، قام الباحثان بحساب نسبة الأخطاء الإملائية في المعيار المعد لذلك على حجم العينة والجدول "٩" يبين ذلك :

الجدول "٩"

يبين نسبة الأخطاء الإملائية لعينة الدراسة

م.	المعيار	العينة	عدد الأخطاء	النسبة المئوية
١	الهمزة في أول الكلمة .	١٤٦	١١٣	٪٧٧,٣٩
٢	الهمزة في وسط الكلمة .		٧٣	٪٥٠
٣	الهمزة في نهاية الكلمة .		٣٥	٪٢٣,٩
٤	التاء المربوطة .		١١٢	٪٧٦,٧
٥	الألف في نهاية الفعل الثلاثي وغير الثلاثي .		٣٢	٪٢١,٩
٦	التفريق بين واو الضمير والواو الأصلية وواو الجماعة .		٤٠	٪٢٧,٣٩
٧	التفريق بين الألف المقصورة والياء في نهاية الكلمة .		٧٨	٪٥٣,٤٢

يتبين من الجدول " ٩ " أن نسبة شيوع الأخطاء الإملائية لدى عينة الدراسة تشير إلى ارتفاع هذه النسبة في كتابة الهمزة أول الكلمة، حيث بلغت النسبة (٣٩, ٧٧٪)، والتاء المربوطة حيث بلغت النسبة (٧, ٧٦٪)، والألف في نهاية الكلمة حيث بلغت النسبة (٤, ٦٦٪)، كما يلاحظ شيوعٌ في الأخطاء الإملائية في كتابة الألف في نهاية الكلمة حيث بلغت النسبة (٤٢, ٥٣٪)، ويليها كتابة الهمزة في وسط الكلمة حيث بلغت النسبة (٥٠٪)، وهذا يعني وجود ضعف لدى الدارسين في المهارات الإملائية حسب ورودها في مقرر اللغة العربية " ١ "، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عبد الوهاب هاشم (١٩٩١) ودراسة أحمد رشوان (١٩٩٢) ودراسة حسني عمر (١٩٩٣) ودراسة حنان راشد (٢٠٠٤).

رابعا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الذي ينص على " هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير الجنس؟ قام الباحثان بحساب الفروق بين الجنسين باستخدام اختبار z))، حيث تبين أن نسبة الأخطاء الإملائية عند الذكور أكثر من الإناث، حيث بلغت قيمة(z) ١٣, ٤، والجدول ١٠ يوضح ذلك

الجدول " ١٠ "

الفروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تبعا لمتغير الجنس باستخدام اختبار(z)

حجم العينة	الذكور	الإناث	قيمة (z)
١٤٦	٩٨	٤٨	٤, ١٣

يتضح من الجدول " ١٠ " أن قيمة z تساوي١٣, ٤ مما يعني أن نسبة الأخطاء الإملائية بين الذكور أعلى من الإناث وهذه الفروق عند مستوى دلالة ٥, ٠

خامساً: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة الدراسة الذي ينص على " هل توجد فروق بين عينة الدراسة في الأخطاء الإملائية تعزى لمتغير التخصص؟ قام الباحثان بحساب الفروق لعينة الدراسة بين البرامج الأكاديمية باستخدام اختبار(z) والجدول ١١ يوضح ذلك:

الجدول " ١١ "

الفروق بين عينة الدراسة وفقا لمتغير التخصص باستخدام اختبار (Z)

البرامج	الجنس	النسبة المئوية	قيمةZ
التربية	ذكور٣١ إناث٢٨	٥٢,٥ ٤٧,٥	٠,٣٨
الحاسوب	ذكور٩ إناث٤	٦٩,٦ ٣٠,٨	١,٣٥
التنمية الاجتماعية	ذكور١٨ إناث٦	٧٥ ٢٥	٢,٤٥
الإدارة	ذكور٢٠ إناث٥	٨٠ ٢٠	٣
العلوم الإدارية	ذكور٢٠ إناث٥	٨٠ ٢٠	٣

من خلال الجدول١١ يتضح أن أخطاء الذكور تساوي أخطاء الإناث في تخصص التربية، وقد تكون أخطاء الإناث أكثر من أخطاء الذكور حيث بلغت قيمةZ ٠,٣٨ ، أما في تخصص الحاسوب فنجد أن الأخطاء لدى الإناث تفوق الأخطاء لدى الذكور، في حين أن الأخطاء لدى الذكور تفوق الأخطاء لدى الإناث في برنامج التنمية الاجتماعية، ونلاحظ أن نسبة الأخطاء لدى الذكور تفوق نسبة الأخطاء لدى الإناث في برنامجي الإدارة والعلوم الإدارية

سادساً: للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة الدراسة الذي ينص على " ما الأسباب المحتملة وراء هذه الأخطاء؟ "

قام الباحثان بمقابلة مجموعة من الدارسين في منطقة خان يونس التعليمية ومناقشة الأسباب المحتملة للأخطاء الإملائية مع المشرفين الأكاديميين وخرجا بمجموعة من الأسباب وهي:

١. ضعف متراكم من التعليم العام نتيجة لسياسة الترفيع الآلي في المدارس.
٢. ندرة القراءة الخارجية للدارسين.
٣. عدم تعزيز معلمي المواد المختلفة لمعلم اللغة العربية في التعليم العام في كتابات الطلاب.

٤ . عدم مزاولة الكتابة إلا في الحالات الضرورية والامتحانات والواجبات المنزلية والتعيينات .
٥ . غياب دور الأسرة في متابعة الأبناء في مراحل التعليم العام، وبخاصة في مهارات الإملاء والتعبير التحريري .
٦ . اعتماد نسبة الامتحان في الثانوية العامة المعيار لقبول الطلاب المعلمين في تخصص اللغة العربية دون رغبة .
٧ . تخصيص حصة واحدة أسبوعياً لتدريس مهارات الإملاء في التعليم العام فقط وهذا قليل .
٨ . عدم معرفة الدارسين بقواعد النحو يؤدي إلى الأخطاء الإملائية .
٩ . عدم توافق النظام الصوتي مع النظام الكتابي للكلمات تطابقاً كاملاً .
١٠ . عدم التزام بعض الدارسين بحضور اللقاءات الإسبوعية .
١١ . إهمال بعض الدارسين لقواعد مهارات الإملاء مثل عدم كتابة التاء المربوطة بشكلها الكامل .

التوصيات والمقترحات:

من خلال نتائج الدراسة يقترح الباحثان المقترحات الآتية :

١ . التدرج في الجانب المعرفي في مهارات الإملاء من السهل إلى الصعب وذلك في التعليم العام .

٢ . زيادة عدد حصص الإملاء والتعبير الكتابي في التعليم العام .

٣ . تخصيص وحدة مستقلة في مساق اللغة العربية " ١ " تختص بمهارات كتابة الهمزة أول الكلمة ووسطها وآخرها .

٤ . زيادة عدد ساعات مساق اللغة العربية " ١ " من ساعتين إلى ثلاث ساعات .

٥ . تخصيص سؤال ضمن التعيينات لمساق اللغة العربية " ١ " يشمل كتابة تقرير يتضمن المهارات الإملائية .

٦ . تفعيل ندوات وورش عمل للدارسين في المناطق والمراكز التعليمية لتطوير المهارات الإملائية .

٧ . تعاون المشرفين في التخصصات المختلفة والمقررات المطروحة، في الجامعة لمكافحة ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية وتنبيه الدارسين لخطورة هذه الأخطاء . ٨

٨ . حث الباحثين على دراسة الأخطاء الإملائية في مساقات أخرى .

٩ . الشروع بدراسات تبين أسباب شيوع الأخطاء الإملائية في مراحل التعليم العام .

١٠ . تنمية مهارة الكتابة للدارسين في مراحل تعليمية مختلفة .

١١ . تعاون المشرفين في علاج الأخطاء الإملائية في المساقات الأخرى .

المصادر والمراجع

١ . إبراهيم عبد العليم ١٩٦٦، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط١، دار المعارف المصرية، القاهرة.

٢ . إبراهيم محمد عطا، ٢٠٠٥، المرجع في تدريس اللغة العربية، ط١، مركز الكتاب للنشر، القاهرة.

٣ . أحمد محمد علي رشوان، ١٩٩٢، الأخطاء الإملائية الشائعة في كتابات طلاب شعبة التعليم الابتدائي ببعض كليات التربية، أسبابها، ومقترحات لعلاجها "دراسة ميدانية"، كلية التربية بأسيوط، جامعة أسيوط.

٤ . جامعة القدس المفتوحة، ٢٠٠٥، دليل الجامعة.

٥ . جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٥، مقرر لغة عربية "١".

٦ . حسن شحاتة، ١٩٧٨، الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأخيرة من مرحلة التعليم الابتدائي، تشخيصها وعلاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧ . حسني عمر، ١٩٩٣، مستويات التمكن من استخدام علامات الترقيم لدى الطلاب المعلمين في سلطنة عمان وجمهورية مصر العربية "دراسة مقارنة"، مجلة التربية، العدد٢٨، جامعة الأزهر.

٨ . حنان مصطفى راشد، ٢٠٠٤، برنامج لتنمية مهارات الكتابة لدى الطالبة المعلمة بكليات الدراسات الإنسانية بجامعة الأزهر وأثره في أدائهم التدريسي، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد ٣٣ أبريل ٢٠٠٤ ص٤٧.

٩ . سيد السائح حمدان، ١٩٩٣، دراسة تحليلية للأخطاء الإملائية لمعلمي المرحلة الابتدائية أثناء تأهيلهم الجامعي، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

١٠ . سعاد عبد الله المنيفي، ٢٠٠٤، تطور التعبير الكتابي لدى تلميذات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض متمثلاً في نقصان أخطائهن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود / كلية التربية / قسم المناهج وطرق التدريس.

١١ . شعبان غزالة، ١٩٩٦، الأخطاء الهجائية الشائعة لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية بالسعودية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ٣٥، مارس ١٩٩٦.

١٢ . عبد الوهاب هاشم سيد وعثمان مصطفى عثمان، ١٩٩١، قياس مدى إتقان طلاب كليات التربية شعبة التعليم الابتدائي لمهارات الإملاء اللازمة للتلاميذ الذين سيقومون بالتدريس لهم، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط .

١٣ . محمد حسن المرسي، ١٩٩٥، مدى فعالية التعليم التعاوني في اكتساب طلاب المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي .

١٤ . مصطفى إسماعيل مرسي، خلف حسن محمد، ٢٠٠١، أثر التدريب المباشر في تنمية مهارات تحليل الأخطاء اللغوية في الكتابة لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية ببور سعيد، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣) ٢٠٠١ .

١٥ . ناهد درويش، ١٩٩٥، برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية البنات، جامعة عين شمس .

١٦ . نوال عبد المنعم قاضي، ١٩٨١، التخلف الإملائي، رسالة ماجستير منشورة، جدة، السعودية، تهامة للنشر .

١٧ . محمد دهيم الظفري ٢٠٠٦ الأخطاء الإملائية الشائعة عند طلاب الصفين الثالث والرابع من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت (دراسة تشخيصية تحليلية) .
http://pubcouncil.kuniv.edu.kw/kashaf/all.asp?id=4